

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/4/aylwin-4-3-1968.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 4, Numéro 3.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

## La pédagogie du français au CEGEP

**Relation de quelques expériences effectuées  
au Collège de Maisonneuve de septembre 1965 à juin 1968**

par Ulric AYLWIN \*

### AVERTISSEMENTS

#### Pour préciser notre point de vue

À l'origine, le présent rapport ne devait avoir qu'une circulation interne; lorsque, plus tard, quelqu'un émit l'opinion que les lecteurs de *Prospectives* pourraient être intéressés à le feuilleter, nous décidâmes de laisser à ce texte son caractère de reportage et de résumé schématique.

Il ne s'agit pas en effet d'une œuvre scientifique ou d'une vue d'ensemble théorique, mais seulement de faits et d'expériences où se mêlent les échecs et les succès, les défauts et les qualités.

Ce rapport a aussi une valeur de témoignage dans la mesure où il reflète la vie d'un département qui, à aucun moment, ne s'est cru ni voulu réformateur et qui, s'il a modifié profondément sa pédagogie, l'a fait au jour le jour, au rythme des impatiences, des abandons et des recommencements de professeurs qui, comme dans tous les départements, sont tirillés entre mille et une activités.

Il faut également signaler que l'évolution que nous avons connue ne fut possible qu'à partir des conditions

réalisées par la direction du département et par la direction des études. On nous permettra encore de souligner l'ouverture d'esprit et la collaboration que nous avons toujours rencontrées à la faculté des Arts et à la DIGEC. À tous ces paliers nous connûmes des personnes assez fortes pour ne pas prendre ombrage de certaines audaces individuelles.

#### Pour justifier ce travail

Pour mieux s'assurer encore que l'on ne se méprendra pas sur le sens du présent travail, indiquons tout de suite à qui il était destiné au début.

LE DÉPARTEMENT. Nos expériences et nos réflexions avaient atteint ce point où il est aussi impossible de reculer que vain de progresser, à moins de s'orienter clairement. Après s'être regardé ici, le département pourra mieux préciser son avenir.

Ce texte pourra aussi constituer un utile résumé pour les professeurs qui, en juin, devront sauter dans un train en marche: ils sauront d'où nous sommes partis et vers quelle destination nous roulons.

LE COLLÈGE. L'administration et surtout les autres départements ont le droit de connaître exactement la

---

\* L'auteur est professeur au Collège de Maisonneuve.

nature des expériences effectuées par les professeurs de français, expériences qu'ils favorisent... ou dont ils subissent les contre-coups avec une patience qui mérite au moins de notre part un compte rendu fidèle.

**LES AUTRES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS.** Depuis que les réunions de la DIGEC donnent aux chefs de département l'occasion de se rencontrer, ceux-ci constatent avec plus de force que jamais la nécessité d'échanger de l'information pédagogique. Ce désir n'est pas étranger à la préparation du présent rapport.

**LE MINISTÈRE.** À la DIGEC et à l'IRP on désire savoir ce qui se passe dans les collèges et aussi dans quelle mesure on peut compter sur les équipes locales pour l'animation pédagogique du milieu. Ceci constitue une réponse parmi d'autres.

### Chapitre premier:

## **L'ANNÉE SCOLAIRE 1965-1966**

### **Il n'y a pas de génération spontanée**

Puisqu'il sera bientôt question de changements importants dans la pédagogie du français, il faut signaler immédiatement que, au moment où commence l'année 1965-1966, le département de français du collège réunit déjà les conditions indispensables au renouvellement éventuel de sa pédagogie.

D'abord un corps professoral assez compétent pour ne pas être limité à une vision figée de sa matière; des professeurs capables de refaire presque entièrement leur approche de l'enseignement, capables de se « recycler » eux-mêmes au rythme des besoins. Ensuite, une administration pédagogique soucieuse d'améliorer (dût-il en coûter... \$) la qualité de l'enseignement. Enfin, une bibliothèque suffisamment pourvue, et efficacement administrée.

### **L'année commence**

Il importe, ici également, de présenter la situation qui prévaut à ce moment-là sur le plan des principes, de même qu'au niveau de la pédagogie appliquée.

#### **PRINCIPES ET CONDITIONS GÉNÉRALES**

Le département est déjà converti à la formule de « l'enseignement par les œuvres », par opposition à

l'enseignement par « morceaux choisis » et par « dissertations générales ».

Il est entendu que les élèves doivent avoir lu l'œuvre *avant* de se présenter au premier cours portant sur cette œuvre: si le cours doit être une occasion d'échanges entre les élèves et le maître, il s'impose que ceux-là aient quelque matière à discuter avec celui-ci. Quant à savoir quelle œuvre il faut lire, c'est une question à laquelle répond d'avance le plan de cours très détaillé que l'élève se procure au début de l'année et qui contient, en plus des directives générales et de la liste des œuvres obligatoires, une liste d'œuvres complémentaires ainsi que des références bibliographiques détaillées pour chaque aspect de l'étude.

Signalons deux autres conditions qui facilitent la lecture des œuvres avant leur étude en classe: il est d'abord entendu que l'élève doit fournir une heure et demie de travail personnel par heure de cours; puis, tous les livres sont offerts et doivent être achetés avant le début de l'année scolaire, de manière à éviter les excuses faciles.

#### **APPLICATIONS**

- *Dans les cours.* En pratique l'enseignement se donne sous la forme classique du cours magistral, entrecoupé de questions, et occasionnellement sous la forme de groupes de discussion ou de séminaires. Mais si une maïeutique véritable n'est pas souvent réalisée, elle est du moins rendue possible par la préparation personnelle des élèves avant l'heure de cours.

- *Dans les travaux.* L'année est divisée en quatre étapes de sept semaines chacune; au cours de chaque étape l'élève doit rédiger une dissertation-essai, puis l'étape est couronnée par un examen. En outre, au cours de l'une des quatre étapes, l'essai est remplacé par un travail de recherche plus considérable pour lequel on applique les critères de la recherche scientifique.

- *Dans les examens.* En plus de satisfaire aux exigences classiques de toute épreuve (degré d'assimilation, qualité de l'expression...), les questionnaires doivent prévoir deux vérifications particulières, reliées aux principes énoncés précédemment: d'abord mesurer la connaissance de l'œuvre puis, la part de travail personnel effectué *en dehors des heures de cours*. Sans cette dernière vérification, l'exigence d'une heure et demie de travail par heure de cours est sans effet.

C'est à l'intérieur d'un cadre ainsi défini que nous travaillâmes jusqu'à Noël 1965, cependant qu'une



insatisfaction mal définie croissait chez les professeurs et que des changements étaient envisagés, discutés à l'occasion, sans qu'aucun plan précis ne soit tracé.

## **Le deuxième semestre apporte des changements**

### **ANALYSE DE LA SITUATION**

Essayant, après coup, d'expliquer « l'insatisfaction mal définie » à laquelle nous avons fait allusion, nous pourrions relever les causes suivantes.

- Les échanges en classe étaient rares et peu utiles parce que la préparation des élèves était tout juste minimale, sinon absente; et c'étaient presque toujours les mêmes élèves qui posaient les questions ou donnaient les réponses.

- On peut dire que le comportement des élèves était caractérisé par une passivité presque généralisée. Cette passivité se manifestait par l'absence de questions en classe et surtout par une absence mentale facilement perceptible (tout professeur possédant quelque expérience a connu chez certains élèves la calme profondeur d'un regard vide...); elle se manifestait plus nettement par le caractère forcé ou exagéré du contenu de nombreuses dissertations dans lesquelles on essayait de rivaliser avec les savants jugements de Lagarde & Michard ou de répéter — en y ajoutant le déguisement de nombreuses fautes — les notes du cours magistral.

- Cette passivité pouvait être due aux causes suivantes: a) les élèves n'avaient choisi ni les auteurs, ni les œuvres, ni les sujets; b) ils n'avaient pas à créer ou découvrir mais seulement à refaire ou redire; c) ils n'avaient d'ailleurs pas le temps de découvrir et encore moins de créer, car les œuvres se succédaient à un rythme défiant tout approfondissement; d) aussi n'apprenaient-ils que pour apprendre et non pour satisfaire un appétit personnel; e) enfin, les cours leur donnaient l'impression qu'en littérature, comme dans certaines matières contraignantes, il n'y avait qu'une vérité, à laquelle il fallait arriver bon gré mal gré, et ils avaient perdu peu à peu le goût de la pensée, le sens de la critique et l'instinct de la recherche.

### **LA SITUATION CHANGE BRUSQUEMENT**

Il semblait, à en juger par la première semaine, que le deuxième semestre dût suivre sagement son cours comme le premier (la neige, cet hiver-là, était abondante et paisible...). Mais un mercredi matin, à

8 h. 42, un professeur trouva que ses belles envolées... s'envolaient toujours, sans laisser de traces. Alors, le Cid coupa court son récit, le professeur descendit au niveau de la classe et posa trois rapides questions par écrit. Les dix minutes de répit ainsi gagnées permirent à l'orateur découronné de se transformer en organisateur de tâches scolaires. Quelques semaines plus tard, ils étaient trois professeurs à être embarqués dans de nouvelles aventures. Voici les réflexions et décisions qui guideraient leur action.

D'une part il fallait remplacer partiellement les cours magistraux par un mode plus « actif » d'enseignement; d'autre part la forme du panel n'était applicable qu'à l'occasion et ne favorisait pas l'activité simultanée de tous les élèves; restait la possibilité de former des ÉQUIPES de travail pouvant fonctionner en classe, aux heures de cours. Pour que le travail de ces équipes soit productif, il fallait s'assurer que chaque séance de discussion ait été préparée et que les membres aient effectivement des questions et des réponses à mettre en commun; il fallait qu'à chaque élève individuellement soit dévolue une tâche particulière et que les tâches individuelles soient intégrées dans une tâche d'équipe, sans quoi le rendement de chacun ou le fonctionnement du groupe serait réduit.

Le professeur proposa donc une liste de sujets d'étude parmi lesquels chaque équipe, composée de quatre membres, choisit quatre sujets, un par membre. Chaque élève devait étudier la question choisie et présenter l'essentiel de son travail à ses camarades lors des échanges en classe; ces échanges étaient forcément animés, car chaque membre était intéressé à voir comment le point de vue des autres éclairait le sien et à juger la valeur de chaque travail, une note globale pour l'équipe étant attribuée en plus de la note individuelle.

Quant au professeur, il allait d'une équipe à l'autre, pendant les périodes de discussion, afin de répondre aux questions (quand celles-ci n'apparaissaient pas comme une tentative pour fuir l'effort personnel) et afin d'observer les progrès accomplis, le degré de participation des élèves, etc.; quand une difficulté semblait assez générale, les discussions étaient suspendues pour quelques minutes, le temps de fournir les renseignements nécessaires, et le travail se poursuivait.

Deux semaines avant la fin de l'étape, les études d'œuvres étant terminées, l'on prépara, toujours en équipes, une dissertation synthèse. Au cours de la dernière semaine, les élèves eux-mêmes, à partir de critères et de barèmes précis, firent une première

évaluation des travaux de toute la classe. Cette circulation des travaux offrait plusieurs avantages: permettre à chaque équipe de prendre connaissance des travaux effectués par les autres élèves et faire prendre conscience aux élèves, en les plaçant dans une situation de correcteur, à la fois de la valeur de leur jugement et des lacunes principales de l'ensemble de la classe.

Mais les résultats, à la fin, furent-ils vraiment différents de ceux qu'on obtenait jusqu'à ces changements ? Et, si oui, comment expliquer cette ardeur chez les élèves ?

## **Le changement d'attitude chez les élèves**

L'opposition au changement, chez plusieurs élèves, dura quelques semaines; elle se fondait sur trois réticences majeures.

### **LA PEUR DE L'EFFORT**

La plupart avaient commencé à apprendre la passivité dès la première journée d'école primaire, ils n'allaient pas changer des habitudes vieilles de douze ans sans ronchonner un peu. Pour surmonter ce premier obstacle, il fallut piquer leur amour-propre, en montrant le tort irréparable qu'ils se causaient à eux-mêmes.

### **LA PEUR DE L'ERREUR**

À quoi bon discuter entre élèves, puisque seul le professeur en fin de compte connaît la réponse ? — Telle est la réflexion que les élèves se faisaient au cours des premières semaines; ils avaient depuis si longtemps pris l'habitude de s'en remettre au professeur pour juger de la valeur de leur travail, qu'ils concevaient difficilement que, soudain, ils puissent apprécier correctement la qualité de leurs propres découvertes. Cette difficulté disparut à mesure que l'habitude se développa de n'avancer des interprétations que preuves à l'appui.

### **LA PEUR DE PERDRE SON TEMPS**

Au fond, se disaient les élèves, ce qui importe c'est d'aller le plus sûrement et le plus rapidement possible à ce qui est l'essentiel de l'œuvre, et l'on rallonge considérablement la démarche, s'il faut passer par de nombreuses discussions, sans compter que l'on risque fort, en choisissant soi-même un point de vue, de passer à côté du point de vue considéré comme le plus important. Cette objection avait des racines profondes chez les élèves; elle touchait ultimement à la

conception de maints auteurs de programmes qui considéraient les œuvres non comme des moyens à utiliser mais comme des fins à atteindre. Nous eûmes donc fort à faire pour faire acquérir une attitude plus « relativiste » par les élèves et pour les persuader que c'est la formation que l'on acquiert en étudiant beaucoup plus que les choses apprises qui importe; nous revînmes souvent sur la remarque de Pascal disant qu'à la chasse c'est la course qui compte et non la prise.

Il y eut certes plusieurs autres résistances à réduire; il n'est pas nécessaire cependant de tout rapporter ici et nous ne vous aurions même pas fait part des obstacles qui ont été indiqués ci-dessus, si nous n'avions jugé utile de souligner quelque part, dans ce travail, l'importance qu'il faut accorder aux attitudes négatives que les élèves peuvent avoir vis-à-vis d'un aspect ou l'autre de notre pédagogie. Chaque fois que nous avons négligé, par la suite, de libérer le terrain de tous les préjugés existants, nous avons soit échoué, soit perdu un peu de temps et beaucoup d'énergie.

## **Les résultats obtenus**

Si l'on excepte les quelques hésitations, réticences et difficultés techniques rencontrées au départ, les résultats furent nettement positifs et concluants.

Du côté des élèves, l'intérêt fut très grand, leur activité, évidemment accrue et la qualité de leur travail, améliorée. Ils avaient pris goût à l'effort et commencé à acquérir une méthode personnelle de lecture et de travail. Plusieurs s'intéressèrent à la littérature pour la première fois. Toutes ces observations furent faites par les élèves eux-mêmes, dans un long questionnaire auquel ils répondirent à la fin de l'année. Chez les professeurs, effet inattendu mais frappant, ces expériences créèrent une animation nouvelle et des liens beaucoup plus forts entre tous les membres du département.

Mais plusieurs difficultés restaient à résoudre. La préparation des élèves aux discussions d'équipe et le fonctionnement même des équipes continuaient de faire problème; il fallait trouver le moyen d'organiser plus fréquemment des échanges pour toute la classe afin de faire partager les résultats obtenus par chaque équipe; il importait également de préciser davantage le cadre dans lequel les élèves étaient appelés à poursuivre leurs recherches personnelles; le choix des œuvres et des sujets d'étude avait besoin d'être revisé; etc. Quant aux réticences et difficultés qui peuvent



survenir à l'intérieur même du département, face à cette pédagogie « active », nous en reportons la description à l'Appendice D.

## Chapitre deuxième:

### **L'ANNÉE SCOLAIRE 1966-1967**

#### **Au niveau de rhétorique**

Cette année-là, trois professeurs se partageaient les cinq classes de rhétorique. Rappelons, pour bien nous situer et comprendre les difficultés qui seront décrites plus loin, qu'à ce niveau les groupes sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'il ne se trouve en moyenne que trois élèves sur trente qui s'orientent vers la faculté des lettres, et que la préparation aussi bien que les aptitudes des élèves sont très inégales.

#### **LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL**

Si brève qu'elle ait été, l'expérience de l'année précédente nous avait permis d'apprécier la valeur de certains instruments didactiques.

*Les fiches.* Deux modèles de fiches (feuilles 8½ x 11) étaient mis à la disposition des élèves: la fiche de travail et la fiche de synthèse. Si l'on veut une description brève de la « fiche de travail », disons qu'elle comportait, en tête, des espaces pour l'inscription du nom de l'auteur, du titre de l'œuvre, du sujet traité dans la fiche, puis deux espaces pour le nom de l'élève et l'identification de l'équipe. Le reste de la page était ligné et divisé, par des traits gras, en cinq parties; cette dernière caractéristique avait pour but d'inciter l'élève à subdiviser et classer ses notes par sous-questions.

Nous jugions ces fiches utiles parce que nous avions constaté que, mieux que des cours spéciaux sur l'art de prendre des notes, cette façon de procéder, en obligeant l'élève à respecter les critères d'une bonne fiche de documentation, faisait acquérir insensiblement des habitudes d'ordre et de clarté.

**LE DOSSIER.** Nous voulions, cette année-ci, dépasser le stade des seules fiches de travail. Nous demandâmes alors aux élèves de constituer, pour chaque auteur étudié, un dossier complet qui comprendrait, normalement:

a) une fiche de préparation, dans laquelle l'élève répondrait à diverses questions relatives au genre, à l'auteur et à l'œuvre;

b) toutes les notes de travail personnel se rapportant au sujet d'étude choisi. Le travail des élèves comportait deux phases distinctes: d'abord l'*identification* des éléments rattachés au sujet, puis l'*interprétation* de ces éléments. Ainsi, l'étude du thème du regard, dans *Phèdre*, exigeait de l'élève qu'il fasse le relevé des passages dans lesquels ce thème apparaît, puis qu'il interprète ces passages en regard de la signification générale de la pièce;

c) les notes de discussion en équipe;

d) les notes de cours (notes prises à l'occasion des quelques exposés faits par le professeur);

e) une fiche de synthèse, dans laquelle l'élève devait résumer, en rédigeant un texte suivi, l'essentiel de ce qu'il avait découvert par ses propres recherches et par ses échanges avec ses camarades.

#### **LE TRAVAIL EN ÉQUIPE**

Ce mode de travail fut utilisé par tous les professeurs. Chaque équipe était formée de quatre membres, ceux-ci étant choisis à partir d'un sociogramme ou se regroupant par choix spontané.

#### **L'ENSEIGNEMENT PAR ROULEMENT**

L'année fut divisée en trois parties égales, chaque partie étant consacrée à l'étude d'un genre. Chaque professeur était chargé de l'enseignement d'un seul genre; après chaque étape il changeait donc de groupes et recommençait l'enseignement de la même matière avec de nouveaux élèves. Ce système offrait les avantages suivants:

- chaque professeur, ayant maîtrisé sa matière, était bientôt libéré de la majeure partie de sa préparation de cours et pouvait se consacrer presque entièrement à l'observation et à la recherche pédagogiques;

- il fallait intensifier l'enseignement à partir du début: quand le même professeur enseignait aux mêmes élèves pendant 120 heures, il ne se sentait pas trop coupable de s'attarder ici ou de faire là quelques digressions — on avait bien le temps de se rattraper... Mais désormais, comme on ne disposait plus que de 10 semaines, il fallait démarrer rapidement et maintenir le rythme de l'étude;

- les élèves, de leur côté, avaient l'avantage de recevoir une formation plus équilibrée et plus diversifiée, du fait qu'ils allaient, au cours de l'année, connaître trois approches différentes de la littérature;

• cette formule, enfin, forçait les professeurs à travailler eux-mêmes en équipe et à unifier leur pédagogie.

Certes, tout ce qui vient d'être dit des cours donnés en rhétorique représente les projets échafaudés et les méthodes employées plus qu'il ne décrit la réalité vécue et les résultats obtenus. De fait, les résultats en général furent assez conformes aux projets élaborés pour que tous soient persuadés qu'il fallait reprendre à peu près les mêmes formules au cours de l'année qui allait suivre. Il peut être instructif, néanmoins, de signaler les principales erreurs et difficultés, puis de souligner les résultats les plus importants.

#### ERREURS ET DIFFICULTÉS

*En premier lieu*, l'observation que les professeurs s'étaient proposé de faire fut plus ou moins rendue possible par le trop grand nombre d'aspects à mesurer. Quand un professeur constatait qu'un groupe ne fonctionnait pas aussi bien que prévu, il était embarrassé pour trouver la cause principale du malaise parmi toutes les causes possibles. La difficulté ressentie pouvait venir :

— de frictions interpersonnelles à l'intérieur de certaines équipes;

— de la trop grande fréquence des travaux en équipe, cette fréquence entraînant l'accoutumance et ne laissant pas assez de temps pour la préparation individuelle;

— de la difficulté trop grande des sujets d'étude ou du manque d'intérêt des élèves pour ces sujets;

— de l'insuffisance d'information de la part du professeur;

— de l'inactivité d'un nombre d'élèves assez considérable pour alourdir ou ruiner le fonctionnement du groupe;

— du mauvais choix des œuvres en regard de l'âge et du goût des élèves;

— du trop grand nombre d'œuvres, qui causerait de la frustration chez les élèves, ceux-ci devant abandonner une recherche qu'ils venaient tout juste d'amorcer;

— des défauts inhérents à la personnalité ou aux attitudes du professeur;

— de l'hétérogénéité du groupe, etc.

Toutes les causes énumérées ci-dessus ont dû jouer à un moment ou l'autre; il en est deux, cependant,

dont nous avons pu mesurer les effets négatifs et qui méritent commentaire.

— Le trop grand nombre d'œuvres au programme.

Tant que l'élève n'avait qu'à apprendre par cœur des notions découvertes par d'autres, il lui répugnait peu d'abandonner une œuvre pour une autre; mais à partir du moment où c'est l'élève lui-même qui devait s'instruire et construire à mesure ses méthodes d'analyse, de classement et d'interprétation, il eût fallu prévoir au moins huit heures de cours (et douze heures de travail) pour chaque œuvre, de manière à permettre à la recherche d'arriver à son terme; nos programmes trop chargés furent donc source de frustration puis de désaffection.

— La difficulté des questions.

Ce piège est difficile à éviter et ce n'est que par une vigilance constante qu'on réussit à ne pas y tomber trop souvent. La difficulté réside dans le clivage, le niveau des problèmes qu'un élève peut saisir quand on les lui explique, et le niveau des réponses qu'il peut découvrir quand il ne peut s'appuyer à peu près que sur ses propres connaissances; ainsi, l'élève suit avec assez de facilité l'explication stylistique d'un texte mais il se trouve tout dépourvu lorsqu'on lui demande d'en faire autant: il n'a pas la préparation voulue. Nous avons, l'année suivante, commencé à résoudre ce problème, d'une part en mesurant mieux la difficulté des sujets proposés, d'autre part en fournissant des documents de travail susceptibles d'aider l'élève dans sa démarche personnelle.

*Du côté des professeurs*, nous avons dû aussi surmonter quelques obstacles. Quand plusieurs professeurs enseignent la même matière au même niveau et que, surtout, ils se succèdent face aux mêmes élèves, il est difficile d'éviter toutes les contestations de personnes; aussi faut-il, dans de tels cas, beaucoup d'ouverture d'esprit et de sécurité psychologique, ainsi que l'habitude du dialogue et une certaine prudence dans la présentation de la matière aux élèves.

#### RÉUSSITES OU RÉSULTATS OBTENUS

Dans la plupart des cas, nous avons largement dépassé l'objectif qui était visé les années précédentes, c'est-à-dire la lecture de l'œuvre. En effet, il est entendu désormais non seulement qu'il faut lire l'œuvre au programme mais encore qu'il faut *l'avoir lue* avant le premier cours s'y rapportant, car le cours est constitué d'analyses effectuées dans le texte même et il conduit



les élèves à une connaissance de plus en plus intime de l'œuvre. De cette façon, l'enseignement s'est aussi rapproché sensiblement de l'objet spécifique de la littérature; les études psycho-socio-historiques ont fait place aux analyses stylistiques. En outre, les principaux instruments de travail, les fiches et les dossiers, ont été améliorés et pourront être mis au point à partir des nombreuses observations faites au cours de l'année. La même remarque vaut aussi pour le travail en équipe, dont on connaît assez bien désormais les limites et les possibilités.

## Au niveau de Philo I

Les professeurs voulurent appliquer ici à peu près la même formule pédagogique qu'en rhétorique, mais ils constatèrent bientôt des réticences et des flottements. Les élèves des cours d'option, parce qu'ils disposaient de plus de temps et peut-être parce qu'ils connaissaient mieux leurs besoins en regard de leur orientation, étaient mal à l'aise dans une formule qui se voulait libérale tout en demeurant assez conservatrice: on demandait à l'élève de prendre en charge sa propre éducation et, en même temps, on maintenait assez nettement le dirigisme pédagogique. Bref, les professeurs étaient prêts à changer mais sans accepter les risques du changement.

Et voici qu'un jour de novembre, inopinément, quelques élèves, bientôt appuyés par tous, mirent en cause d'abord le choix des œuvres puis le temps dévolu à l'étude de chacune; en dix minutes ils eurent tout balayé et le professeur se trouva devant autant de programmes suggérés qu'il y avait d'élèves dans la classe. Une telle individualisation de l'enseignement, pour l'instant, ne paraissait guère praticable; il fut cependant convenu que la classe serait scindée en trois sous-groupes puis, après discussion, on établit les modalités suivantes de fonctionnement:

PUISQUE LE PROBLÈME se présentait sous l'angle du choix des œuvres, c'est sur ce choix que fut fondé le regroupement des élèves. Ceux qui avaient choisi à peu près les mêmes œuvres se réunirent et dressèrent une liste commune définitive; ensuite, chaque groupe fixa pour son compte le temps qui serait alloué à l'étude de chaque œuvre, soit une, deux, trois ou quatre semaines.

POUR QUE CHACUN des trois sous-groupes puisse discuter avec le professeur du contenu de son programme particulier, il fallait qu'il soit seul avec le

professeur. Il fut donc décidé que chacun de ces groupes ne viendrait en classe qu'une fois par semaine (le professeur, lui, étant évidemment occupé autant qu'auparavant et ayant en outre à se préparer pour une variété plus grande d'œuvres et de points de vue). Cette exemption, pour les élèves, de deux heures de cours par semaine offrait pour eux un grand avantage: elle laissait beaucoup plus de temps pour la recherche personnelle. Quant à l'inconvénient (du point de vue de l'ancienne pédagogie) de « perdre » deux heures de cours, il était largement compensé: a) par la somme beaucoup plus considérable de travail fournie par l'élève; b) par la profondeur et l'assimilation plus grandes des connaissances; c) par le fait que les rencontres hebdomadaires constituaient de vrais ateliers de travail dans lesquels les problèmes individuels pouvaient être considérés; d) par des entrevues individuelles que les élèves étaient libres d'exiger du professeur. Il suffit de deux cours pour régler tous les détails de l'organisation qu'on vient de décrire.

AYANT CHOISI la première œuvre à étudier et déterminé le temps qu'il voulait lui consacrer, chaque élève devait ensuite se trouver un sujet d'étude et une méthode de travail. Pour faciliter ces derniers choix, un guide schématique fut distribué et commenté, guide général qui contenait la liste des principaux aspects (au delà d'une cinquantaine) qu'on peut analyser dans un roman; par ailleurs les rencontres hebdomadaires devaient aussi permettre de résoudre au fur et à mesure les problèmes qui surgiraient.

L'ÉTUDE TERMINÉE, chaque élève devait remettre un dossier contenant: a) une définition du sujet choisi; b) une description de la méthode utilisée; c) les notes de lecture et les relevés d'extraits étudiés; d) un essai présentant l'interprétation personnelle que ces recherches avaient permis de dégager de l'œuvre.

COMME ON LE VOIT, toute la démarche était strictement individuelle; par ailleurs il était recommandé aux élèves de travailler en équipe, en dehors des heures de cours, pour s'entraider et s'encourager mutuellement.

COLLABORATION ENTRE LES PROFESSEURS. Les mêmes élèves suivant deux cours d'option, la même formule pédagogique fut naturellement adoptée après quelque temps dans les deux cours; les professeurs s'entendirent donc pour appliquer exactement les mêmes critères de fonctionnement et d'appréciation. Il arriva même, à quelques reprises, que les deux professeurs se présentent devant la classe réunie pour

animer ensemble un forum avec les élèves. Une telle collaboration et une entente aussi étroite entre les professeurs impressionnèrent fortement les élèves.

**APPRÉCIATION DES DIFFICULTÉS.** • Une modification aussi importante du mode de travail des élèves ne s'effectua pas sans que plusieurs d'entre eux se trouvent désorientés au départ; il y eut donc une phase de tâtonnements au cours de la première recherche effectuée. Ceci, il est vrai, permit aux élèves de reconnaître les nombreuses lacunes de leur formation et de leur information, et aux professeurs de prendre conscience que la culture supposément acquise par ces élèves, grâce aux milliers de cours magistraux qu'ils avaient reçus jusqu'alors, n'était qu'un vernis tout juste bon pour l'obtention d'un diplôme officiel.

- Il est vrai qu'une pédagogie fondée sur la recherche et la découverte personnelles doit savoir tirer parti des erreurs autant que des réussites et qu'il sera toujours ardu pour chaque élève de mettre au point une méthode qui convient à ses aptitudes et à sa forme d'esprit. Mais pour que les élèves puissent effectuer leur travail dans de bonnes conditions, il eût fallu que nous puissions leur fournir au besoin des instruments de travail beaucoup plus variés que ceux dont nous disposions: un ensemble de bandes magnétiques et de documents imprimés contenant des réponses et des modèles pour les principales questions qui peuvent retarder les élèves dans leur recherche — les ouvrages méthodologiques que l'on trouve en librairie sont souvent trop généraux et ne tiennent pas compte des conditions concrètes dans lesquelles nos élèves doivent travailler.

- Autre difficulté, les rencontres hebdomadaires n'ont pas donné les fruits que nous en attendions, parce que l'ordre du jour n'était pas assez déterminé et que nous n'exigions pas une production assez régulière de la part des élèves.

- Autre erreur, nous avons trop prolongé l'expérience. Une pédagogie qui requiert un travail intensif n'est applicable que pour une période de temps limitée. (Ce problème sera cependant résolu, l'année suivante, par la diversité et le renouvellement des formes de travail proposées.)

**APPRÉCIATION DES RÉSULTATS.** • À mesure que se réveillait l'esprit d'initiative, la confiance en soi s'affermait. La plupart des élèves réussirent, à des degrés divers: a) à choisir, délimiter et subdiviser leurs sujets;

b) à se donner des méthodes de recherche et de classement; c) à utiliser les guides méthodologiques et les ouvrages de critique; d) à se donner au moins le commencement d'une discipline personnelle de travail.

- Plusieurs élèves, devant la complexité des besoins et la pauvreté de leurs ressources personnelles redécouvrirent les avantages du travail en équipe.

- Le rôle normal du professeur, celui de guide et de serviteur, rôle que la situation créée par le cours magistral empêche pratiquement de jouer, s'imposa naturellement par la nouvelle pédagogie: responsables de leur propre instruction et formation, les élèves ne n'adressaient au professeur qu'au besoin, le consultant comme source de renseignement et chercheur-conseil.

- Les travaux produits par les élèves dépassèrent, en général, ce à quoi on s'attendait. Dans plusieurs cas la recherche avait requis une centaine d'heures de travail, qu'attestaient les volumineux dossiers remis; sur le plan de la qualité du contenu, les dossiers étaient aussi révélateurs, témoignant d'une démarche personnelle bien organisée et d'une connaissance approfondie de l'œuvre.

- Quant à l'éternel « problème de motivation », il est évident qu'il s'était évanoui dès le début; à ce sujet on peut signaler que, malgré la présence de l'Expo, tous ceux qui le purent reprirent au cours des vacances d'été les travaux qui avaient été faits, dans le but de les compléter et de constituer des monographies détaillées sur les principaux auteurs étudiés.

### Chapitre troisième:

## **L'ANNÉE SCOLAIRE 1967-1968**

### **Les cours de langue et de linguistique**

S'il est intéressant de parler de ces cours c'est qu'ils fournissent l'exemple d'une démarche pédagogique ou, plus justement, d'une évolution qui est à l'inverse de celle effectuée dans les cours de littérature. Ici en effet la pédagogie a pu se fonder sur l'existence préalable d'un « laboratoire de linguistique ». L'histoire de ces cours nous montre aussi que l'enseignement fondé sur l'activité de l'élève est impossible, pour certaines parties du français, sans instruments appropriés (comme les expériences en physique ou en chimie).



## BRÈVE DESCRIPTION DU « LABORATOIRE DE LINGUISTIQUE »

- La table du professeur comporte, installés en permanence, un rétroprojecteur et un magnétophone.
- Les tables des élèves sont mobiles et habituellement groupées par quatre pour le travail d'équipe.
- Chaque équipe a à sa disposition une bibliothèque mobile contenant un exemplaire du *Dictionnaire Robert* (en six tomes), un exemplaire d'au moins six autres dictionnaires différents, un exemplaire de diverses grammaires, etc.

## LES COURS DE LINGUISTIQUE

À partir de la description qui précède on voit que les élèves avaient les instruments de travail appropriés à portée de la main, qu'il s'agisse d'étudier les anglicismes ou les niveaux de langue, de trouver une série synonymique ou de délimiter l'aire sémantique d'un mot, qu'on doive, encore, analyser un fait de langue du point de vue normatif ou du point de vue descriptif. L'époque était révolue des cours abstraits. En pratique les bibliothèques mobiles servirent pour toutes les études occasionnelles ou systématiques auxquelles les professeurs purent songer; par exemple:

- tantôt il fallait utiliser grammaires et dictionnaires pour dépister les incorrections contenues dans des copies d'élèves ou dans des articles de journaux;
- tantôt, après avoir découvert les erreurs, il s'agissait d'analyser celles-ci, de les corriger, puis de les classer par catégories;
- certains étudiants décidèrent d'étudier la qualité de la langue d'un manuel traduit de l'anglais, d'autres, de mener une enquête à propos de la langue écrite dans quelques journaux montréalais. Dans tous les cas, les résultats étaient rassemblés et classés dans des dossiers ou des séries de fiches linguistiques.

## LE COURS DE LANGUE

C'est peut-être dans les cours du français écrit et parlé que le laboratoire de linguistique fut le plus utile. En plus des dictionnaires et des grammaires, le rétroprojecteur et le magnétophone furent de tous les cours. Grâce à ces instruments le professeur pouvait donner aux élèves une image exacte et fidèle de leur langue et ceux-ci avaient à leur disposition les instruments voulus pour identifier leurs erreurs, les comprendre et les corriger.

## Les cours de littérature

Pour les cours de base en Collège I et les cours d'option en Philo I, la pédagogie, à quelques variantes près, fut celle que nous avons décrite dans le chapitre deuxième pour les classes de rhétorique et de Philo I. Les principaux changements, cette année-ci, eurent lieu dans les cours d'option en Philo II; ces cours groupaient les élèves qui avaient été, l'année précédente, au centre des réformes pédagogiques et qui étaient maintenant à la fois capables et désireux de poursuivre leurs études dans des cadres encore plus ouverts et individualisés.

## LE « PROGRAMME INDIVIDUEL »

En Philo II, les élèves étaient inscrits à deux cours: le théâtre français moderne et la poésie contemporaine. Les deux professeurs s'entendirent pour offrir à une douzaine d'élèves (sur cinquante) la formule suivante, appelée « programme individuel »:

- Exemption des cours et des examens pour toute l'année.
- Entente préalable sur les exigences et les cadres généraux que tous respecteraient; par exemple: variété du programme, quantité et contenu des travaux, rythme des rencontres avec le professeur, etc.
- Pour le reste, tout se discuterait au cours de rencontres individuelles, périodiques, au bureau du professeur. Les élèves étaient par ailleurs invités à venir discuter, entre les rencontres prévues, aussi souvent qu'ils le souhaiteraient.

Il faut remarquer, en passant, les exigences pratiques de cette formule pour les professeurs: a) comme ils devaient travailler comme d'habitude avec les autres élèves en classe, ce « programme » leur imposait à la fois un surcroît de préparation et une dépense de temps considérable; b) il leur fallait, autant que possible, être constamment présents à leur bureau... et il va sans dire que s'ils n'avaient pas eu chacun un bureau privé, cette formule pédagogique aurait été inapplicable.

Signalons en outre que le « programme individuel » posa quelques difficultés imprévues aux étudiants; par exemple, l'isolement dans le travail, la nécessité de s'imposer à soi-même des échéances et un rythme régulier de production, etc. Cependant, la liberté dans le choix des auteurs, des sujets et des méthodes, ainsi que la possibilité pour chacun de travailler à son

rythme et selon sa forme d'esprit offraient de tels avantages et produisirent de si bons résultats que, en janvier 1968, les professeurs décidèrent d'offrir à tous les autres élèves des formules de travail à peu près équivalentes.

#### LE COURS DE POÉSIE DEPUIS JANVIER

On proposa ici le « programme individuel », à quelques modifications près, celles-ci étant inspirées par l'expérience acquise ou imposées par des contraintes d'ordre « temporel », à savoir:

- la précision plus grande des cadres de travail et de rencontres;
- une méthodologie plus détaillée;
- des rencontres par groupes de deux, trois ou quatre élèves. L'expérience, encore en cours, est positive et concluante. (Elle est, aussi, éreintante pour les deux parties.)

#### LE COURS DE THÉÂTRE DEPUIS JANVIER

Les cours, ici, furent aussi remplacés par des rencontres au bureau du professeur; trois types de travaux furent proposés, chaque élève choisissant celui qui convenait le mieux à ses aptitudes ou à ses aspirations.

- Étude d'une œuvre (selon le mode déjà partiellement décrit dans le chapitre deuxième et qui sera plus largement exposé dans l'Appendice A).
- Étude et mise en scène d'une pièce de théâtre; la présentation se fera sur scène, devant les élèves et les professeurs.
- Création d'une œuvre dramatique ou d'une partie appréciable d'une œuvre.

Aux dernières nouvelles, les trois sections fonctionnent très bien et, si la tâche est lourde, l'enthousiasme règne partout.

## CONCLUSIONS

Nous ne chercherons pas à résumer ce qui était déjà un rapport trop succinct; nous ne tenterons pas non plus d'apprécier les répercussions profondes ou futures de ce qui a été accompli; nous essaierons seulement de faire ressortir certains aspects trop rapidement signalés puis, d'esquisser quelques-uns des projets actuels.

## Quelques résultats obtenus

### AUPRÈS DES ÉLÈVES

Ils ont eux-mêmes résolu le problème de la motivation pour leurs études; ils ont en outre acquis *par eux-mêmes* l'habitude d'un travail plus intense, le souci de la rigueur et des méthodes personnelles d'analyse littéraire; ils ont également, dans plusieurs cas, largement dépassé les exigences habituelles imposées aux élèves de ces niveaux d'étude.

- Sur un autre plan, la plupart ont repris confiance en eux-mêmes, ils ont développé leur esprit d'initiative et ils ont, finalement, acquis le sens de l'autodiscipline.
- Autre résultat, imprévu mais d'une grande importance, l'individualisation de l'enseignement a permis de sauver de la facilité ou du dégoût les élèves les plus doués, en même temps qu'il a favorisé le repêchage de certains élèves qui, quoique doués et bien orientés, étaient retardés par des lacunes particulières. Quant à ceux qui s'étaient mal orientés en choisissant les lettres, les travaux de recherche leur ont permis sans aucun doute possible de constater leur erreur. Ce dernier point mériterait sans doute qu'on le souligne plus fortement, car il permet d'entrevoir une solution au grave problème de l'orientation dans les GEGEP.

- Signalons, pour finir, le climat d'amitié chaleureuse qui s'est établi entre la plupart des élèves et les professeurs: ni les uns ni les autres n'oublieront le bout de chemin qu'ils ont vécu ensemble.

### AUPRÈS DES PROFESSEURS

L'effet le plus important de l'instauration d'une pédagogie plus active et plus exigeante fut sans doute le rapprochement des professeurs, et, peu à peu, la constitution d'une équipe très unie, au sein de laquelle les échanges sont constants, dynamiques, chaleureux: la qualité de la vie d'équipe, au département de français, est devenue une valeur que tous entendent maintenir à tout prix.

- Cette vie d'équipe ne peut être fondée que sur l'estime réciproque des membres, estime qui suppose que personne ne puisse mettre en doute soit la compétence, soit la conscience professionnelle de quelque membre du département. On devine les répercussions de cette exigence sur l'engagement des professeurs.
- L'individualisation de l'enseignement, par ailleurs, a forcé tout le monde à une réévaluation constante du



contenu des cours ainsi que de l'adéquation de ceux-ci aux besoins réels des élèves. Il a fallu tout remettre en cause, y compris l'objet spécifique de l'enseignement de la littérature, sinon l'enseignement de cette matière elle-même.

- **Détail intéressant:** les corrections, qui sont plus que jamais accablantes, constituent un ferment non négligeable de la recherche personnelle du professeur; quand on se trouve en présence de cinquante études différentes, il faut souvent lire de nouvelles œuvres ou relire ou encore se livrer à des études plus approfondies. Bref, tous les professeurs se plaignent d'être surchargés de travail par la nouvelle pédagogie et, en même temps, tous sont d'avis que « c'est passionnant ».

## Les projets s'entassent

Le mois de juin en entier, et sans doute une grande partie des vacances, seront consacrés à la discussion de certains projets et à la mise au point des réformes les plus urgentes.

### LE COURS DE BASE ET LES COURS D'OPTION

Nous avons constaté la nécessité de définir des méthodologies nettement différentes pour les cours communs et les cours de concentration; les premiers s'adressent à des groupes hétérogènes, du point de vue des aptitudes, de la préparation et de l'intérêt, tandis que les seconds sont destinés à des élèves plus intéressés et mieux préparés.

- Nous voulons aussi imprimer des plans de cours sous la forme de dossiers modèles. Chaque dossier contiendrait: a) une présentation qui définirait la matière et situerait celle-ci dans l'ensemble des études faites par les élèves, de manière à orienter et à motiver ceux-ci par rapport à ce nouveau cours; b) une description détaillée des étapes à franchir dans l'étude d'une œuvre; c) un exemplaire des documents principaux dont l'élève peut avoir besoin pour étudier par lui-même les sujets qu'il aura choisis; par exemple: comment étudier un thème, un personnage ou une scène, comment expliquer un texte, quels aspects on peut étudier dans un roman, etc.; d) enfin, quelques dossiers d'élèves qui seraient reproduits en entier, à titre d'exemples, dossiers qui proposeraient des modèles plus ou moins complexes et des méthodologies différentes.

- Sur un autre plan, nous sommes préoccupés par « l'impérialisme de la littérature » par rapport aux autres arts à l'intérieur des programmes actuels. Aussi cherchons-nous le moyen d'intégrer davantage les autres arts ou de coordonner l'enseignement de ceux-ci à l'enseignement de la littérature. L'absence de création littéraire nous inquiète encore plus: nous avons constaté que la pratique trop exclusive de l'analyse atrophie l'esprit créateur chez les élèves. Pour l'instant, nous envisageons de pallier l'absence de création et la part trop réduite laissée à l'enseignement des arts en renforçant le plus possible les ateliers de création périscolaires; s'il le faut pour assurer leur survie ou leur bon fonctionnement, nous les rattacherons étroitement aux cours, sans cependant restreindre leur liberté.

- Nous étudions aussi les meilleurs moyens d'intensifier l'animation culturelle du milieu: conférences, expositions, magazines d'information, revues de création, etc.

- Il existe un autre problème, qui ne relève pas spécialement du français mais qu'il devient urgent de résoudre: le cloisonnement des matières et le cloisonnement de l'instruction par rapport à la vie. Nous avons atteint le point où plusieurs s'étonnent (et s'indignent) d'entendre un élève ou un professeur de philosophie, par exemple, parler de sociologie ou de peinture ou de littérature... de quoi se mêlent-ils? Il faudrait donc des cours ou des séances de discussion libre dans lesquels les professeurs, à tour de rôle, établiraient des liens entre le contenu de leur discipline et les données des autres disciplines qu'ils connaissent... ou inventer d'autres formes de synthèses des enseignements.

- Dans un autre domaine, celui de la télévision scolaire, les études en vue d'utiliser ce nouvel instrument didactique se poursuivent.

- Dernière question, pour l'instant, la formation par le groupe. Depuis deux ans nous analysons les divers modes de pédagogie non directive; quelques professeurs, en outre, ont déjà participé à des stages de dynamique de groupes afin de se familiariser avec les principes et les techniques de la psychologie sociale. Jusqu'ici, cependant, la prudence, c'est-à-dire le sens de nos limites, et aussi le manque de temps nous ont empêché d'aller très loin de ce côté. Mais il faudra bien un jour nous embarquer, car si l'on peut dire que nos cours instruisent relativement bien, il est certain qu'ils négligent trop le développement de la personnalité complète des élèves.



Peut-être avons-nous négligé, dans la liste qui précède, des projets plus importants que ceux que nous avons indiqués; si tel est le cas, nous espérons alors que les lecteurs voudront bien nous en faire part.

#### Appendice A:

### DESCRIPTION D'UN DOSSIER-TYPE

Nous désignons par le terme *dossier* l'ensemble des notes et des travaux rédigés qu'un élève a accumulés au sujet d'une œuvre ou d'un auteur, et qui sont présentés dans une farde (chemise). Le contenu des dossiers varie selon le niveau du cours, selon la préparation des élèves, selon le temps alloué et selon les cadres définis par chaque professeur.

### Le dossier dans les cours de base

C'est un dossier de dimensions réduites; en général il contient, correctement identifiées et bien classées, les pièces suivantes:

- Une fiche d'introduction situant l'auteur et l'œuvre. (N.B. Par *fiche* nous entendons en général une feuille 8½ x 11.)
- Les documents distribués par le professeur; il s'agit de feuilles explicatives à propos des sujets proposés ou de notes méthodologiques se rapportant à des questions particulières d'analyse littéraire.
- Les notes de cours; ce sont les notes prises à l'occasion des quelques exposés faits par le professeur, exposés qui ont lieu, en général, au début, pour amorcer l'étude de l'œuvre, et à la fin, pour donner une vue d'ensemble. (N.B. Ces exposés ne doivent jamais empiéter sur les sujets choisis par les élèves.)
- Les notes de lecture et de recherche personnelle.
- Les notes prises en classe, au cours des échanges en équipe.
- Une synthèse finale, rédigée, sur l'ensemble des études personnelles effectuées dans l'œuvre.

Ces dossiers comptent en moyenne de vingt à vingt-cinq pages, les extrêmes étant, en général, dix et cinquante pages.

### Le dossier dans les cours d'option

Étant donné l'individualisation beaucoup plus poussée de l'enseignement, le contenu des dossiers, dans ces cours-ci, varie beaucoup d'un élève à l'autre. Signalons seulement deux types assez fréquents.

#### IDENTIFICATION ET INTERPRÉTATION D'UN THÈME

Essayons d'imaginer le contenu d'un dossier de ce type.

*Auteur:* Émile Nelligan.

*Oeuvre:* « Poésies complètes ».

*Sujet:* Thème de l'enfance.

*Subdivision du sujet:* étude des diverses valeurs des thèmes du jardin, de la neige, de la musique, de l'or, des soirs.

- Relevé et classement systématiques des passages dans lesquels ces thèmes apparaissent. (Quinze pages environ)
- Première synthèse ou début d'interprétation.
- Essai rédigé, proposant une interprétation globale de l'œuvre à partir du point de vue étudié. (Les dossiers de ce type comptent en moyenne quarante pages.)

#### ÉTUDE GÉNÉRALE

Imaginons cette fois que nous feuilletons un dossier qui contient des analyses plus détaillées.

*Auteur:* Roland Giguère.

*Oeuvre:* « L'Âge de la parole ».

*Sujet:* Style et signification.

- Analyse sémantique des mots-clés
  - a) L'aire sémantique (en utilisant le *Dictionnaire Robert*).
  - b) Analyse plus fouillée par la comparaison des synonymes de chaque mot.
  - c) Analyse contextuelle. (Relevé de tous les passages dans lesquels chaque mot-clé apparaît.)

(Cette partie compte environ soixante-quinze pages.)

- Étude des sortes de verbes (transitifs, intransitifs, pronominaux...) ainsi que des temps et des modes.

- Étude des articles, des pronoms et des adjectifs déterminatifs.

- Étude des diverses catégories de substantifs et d'épithètes.

- Étude des figures de style.

- Étude du rythme et des sonorités. Pour ce dernier point: construction d'un tableau présentant les fréquences des consonnes et des voyelles, avec une description détaillée de chaque élément.

- Etc. (Ces diverses études forment une partie de quarante pages environ.)

- Enfin, un essai réunissant tous les éléments des études énumérées ci-dessus dans une interprétation générale de l'œuvre.

Les dossiers de ce type comptent rarement moins de soixante-quinze pages et plusieurs d'entre eux, certes, mériteraient d'être publiés au complet.

#### Appendice B:

### LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

Nous ne donnerons pas ici la liste complète des documents variés, produits par les professeurs depuis trois ans, et destinés à faciliter la recherche personnelle des élèves. En décrire le contenu serait aussi trop long. Nous ne signalerons donc que les principaux types de documents de travail.

1. Les fiches modèles (fiches de travail et fiches de synthèse).
2. Les fiches de sujets d'étude: liste et description de divers chemins de lecture dans une œuvre.
3. Des feuillets indiquant comment étudier une scène, un thème, un personnage.
4. Des feuillets portant sur les techniques de la dissertation et de l'explication de texte.
5. Quelques dossiers modèles d'explications de textes et d'analyses de thèmes.
6. Des feuillets proposant des jalons pour la lecture d'un roman ou d'un recueil de poèmes: quelque six

pages, dans chaque cas, énumérant tous les aspects du style à analyser.

Ajoutons que nous avons mis au point plusieurs grilles de correction pour l'appréciation des dossiers et des explications de textes. Chacune de ces grilles énumère une quinzaine d'aspects, chaque aspect étant subdivisé en sous-questions où sont notés les éléments positifs et négatifs. Ces grilles obligent le professeur à faire un examen complet du dossier et à préciser ses jugements. En plus des remarques contenues dans cette grille de correction, le professeur annote plus ou moins abondamment le texte du dossier et rédige, à la fin, un commentaire général. Le professeur conserve une copie de chaque grille et constitue progressivement un dossier scolaire pour chaque élève; ceci permet de constater si, d'un travail à l'autre, les mêmes lacunes ou fautes se répètent.

L'utilité de ces divers instruments de travail est maintenant assez démontrée pour que nous songions, ainsi qu'il a été dit, à en faire une édition complète, qui serait offerte aux élèves au début de chaque année.

#### Appendice C:

### LE DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

L'évolution que nous avons décrite n'aurait sans doute pas été possible sans la présence des conditions favorables que nous avons signalées au début du présent rapport et, pour une bonne part, sans les caractéristiques suivantes de l'équipe de français.

#### Démocratie et collégialité

- Le chef du département est élu par ses collègues.
- Il n'est pas tant chargé de *diriger* un département que d'*animer* une équipe.
- De plus, son rôle est essentiellement d'ordre pédagogique; les contrôles et l'administration relèvent du chef de secteur.
- Toutes les décisions sont prises par l'équipe: répartition des cours, définition des programmes, examens, pédagogie, etc.

## Sélection du personnel

Aucun professeur n'est engagé, aucun collègue normalement ne pourrait être congédié, sans que plusieurs membres ou tous les membres de l'équipe aient rencontré le candidat ou discuté le cas.

## Autonomie

Après nous être assurés de la qualité des professeurs à tous les points de vue, nous laissons à ceux-ci toute liberté dans la définition finale du programme et de la pédagogie de leurs cours; les échanges constants, à l'intérieur de l'équipe, tempèrent naturellement les excès que certains pourraient être portés à commettre.

## Vie d'équipe

Une équipe fondée sur l'estime réciproque et sur la franchise des rapports interpersonnels, une équipe à l'intérieur de laquelle les échanges sont aussi fréquents que chaleureux, c'est ce que nous essayons de constituer toujours plus parfaitement et c'est le secret des quelques réussites qui ont pu jaloner l'évolution de notre pédagogie. Sans cette vie d'équipe, il eût été et il serait impossible de coordonner les expériences individuelles et de soutenir les efforts de chacun.

### Appendice D:

## LES PROFESSEURS ET LA PÉDAGOGIE

Les modes d'enseignement qui se définissent à partir du DEVOIR et du DROIT DE L'ÉLÈVE À L'AUTOÉDUCATION provoquent des réactions très personnelles chez les élèves et mettent aussi en cause les attitudes profondes des professeurs; nous avons été amenés à analyser ces réactions et à rendre explicites ces attitudes.

## Telle pédagogie, tels professeurs

### CHAQUE ÉLÈVE EST UNE MULTITUDE

La relation maître-élève qui prévaut dans l'enseignement par cours magistraux est, en général, peu compromettante pour les deux parties; les rapports,

dans ce cas, sont plus ou moins définis par un pacte tacite: je te laisse donner ton cours, tu me laisses prendre des notes et rêvasser... Mais dès l'instant où cette relation s'individualise, la neutralité ou l'indifférence n'est plus possible. La perception réciproque de l'élève et du professeur, sur le plan intellectuel et au niveau de l'affectivité, devient aussitôt l'une des composantes les plus importantes de l'enseignement; et si l'on multiplie ce problème par le nombre d'élèves qui, dans chaque équipe, doivent aussi se comprendre et s'accepter, on imagine assez facilement que les modes d'enseignement qui mettent L'INDIVIDU en demeure de travailler DANS UN GROUPE font de l'enseignement même une aventure quotidienne.

Ce à quoi on devra s'attendre, surtout dans ce cas, c'est à devoir affronter une bonne part des problèmes personnels des élèves: il faudra pouvoir convaincre celui qui croit avoir tout compris en cinq minutes et celui qui croit n'avoir encore rien vu après cinq heures, de travailler ensemble pendant une même période de 50 minutes; le tempérament bohème devra composer avec l'esprit métronome; le travailleur acharné voisnera avec le dilettante et le paresseux; la finesse et la géométrie seront de la même équipe... et la moitié des élèves agiront comme si vous dussiez être leur père, leur mère, leur confesseur et leur député.

En outre, ceux qui ont longtemps pratiqué le cours magistral savent qu'en général on assoit sa réputation dès les premières semaines et qu'ensuite, à moins d'erreurs manifestes, les élèves ne songent pas à contester cette réputation; les mêmes professeurs, le jour où ils adoptent une pédagogie semblable à celle qui a été décrite dans le présent rapport, s'aperçoivent que le *leadership* est forcément partagé entre eux et leurs élèves, et que le prestige n'est plus acquis avec la fonction de professeur mais gagné à la sueur des travaux quotidiens. Et ce n'est jamais définitif: on vous portera aux nues en octobre, on vous décriera en décembre, et ainsi de suite selon les circonstances.

Pour toutes ces raisons, il faut que les professeurs essaient d'acquérir une compétence et une mentalité différentes peut-être de celles qu'ils possédaient naguère.

## EXIGENCES GÉNÉRALES

Une pédagogie qui place le professeur dans une situation de contestation permanente et qui l'oblige à tenir compte des traits affectifs autant que des aptitudes intellectuelles des élèves suppose, idéalement, que le professeur satisfasse aux exigences suivantes:



a) Être dans l'enseignement par choix éclairé et conscient. Même en supposant que nous avons choisi librement notre profession, en effet, il reste que beaucoup d'entre nous sont entrés dans l'enseignement plutôt parce qu'ils aimaient telle matière que parce qu'ils étaient intéressés par les questions de pédagogie. Or le dévouement, exigé par la pédagogie que nous avons décrite, est difficilement exigible de celui qui se veut plus littéraire ou plus philosophe que pédagogue.

b) Être persuadé, justement, que dans l'enseignement le service des élèves doit passer avant les recherches personnelles; ceci, évidemment, ne signifie pas que la recherche doive être mise en veilleuse (elle sera au contraire stimulée), mais seulement qu'elle doit s'inspirer des besoins concrets de l'enseignement au lieu d'être poursuivie séparément.

c) Posséder assez de sécurité psychologique et de fermeté pour n'être pas trop influencé par le blâme ou la louange de quelques élèves, et surtout par les pressions exercées par ceux-ci contre les règles qui conditionnent l'efficacité de la pédagogie.

d) Avoir assez de discernement pour démêler les vraies difficultés des faux problèmes qui sont soulevés par certains élèves. Par exemple, une équipe au sein de laquelle existent des conflits latents exprimera souvent ses problèmes sous la forme du refus d'étudier le sujet proposé ou sous le couvert d'une agressivité soudaine vis-à-vis du professeur. De même, il arrive souvent que ce soit par une telle agressivité que se manifeste la révolte de l'élève qui doit reprendre sur ses épaules le fardeau d'une instruction dont il avait cru pouvoir se décharger sur le professeur.

## Quelques attitudes ou conceptions à clarifier

Nous voulons seulement rapporter ici quelques points de vue que les professeurs du département ont dû considérer un jour ou l'autre et que personne d'entre nous, sans doute, n'a encore réussi à préciser complètement.

### L'INSTRUCTION ET L'ÉDUCATION

Nous avons tendance à oublier la primauté de l'éducation sur l'instruction. Certes, nous distinguons tous ce qui différencie ces deux mots, mais dans la pratique quotidienne l'Élève Jean-Maurice nous fait souvent perdre de vue l'Homme Jean-Maurice. Et dans la mesure où la seule acquisition des connaissances

nous importe, nous nous désintéresserons de la formation profonde des esprits. Bref, il s'agirait de ne pas croire que l'instruction est la cause efficiente et suffisante de l'éducation.

### LA RELATIVITÉ DES CONNAISSANCES

Il va de soi que si nous demandons aux élèves de choisir un point de vue parmi d'autres, puis d'étudier une œuvre à partir de ce point, c'est que, d'une part, nous tenons pour impossible de tout voir d'un seul coup et que d'autre part, nous jugeons que tout point de vue important conduit sûrement au centre de l'œuvre. Mais ce sens du relatif se perd parfois et, peut-être, sommes-nous enclins à notre insu, à penser qu'il n'y a qu'un Stendhal, qu'une définition de la liberté, qu'une opinion recevable sur Madeleine de Verchères... Si tel est le cas, notre pédagogie fondée sur la découverte personnelle, est sapée à la base.

### LES CONNAISSANCES ET L'INTELLIGENCE

Il peut arriver que nous soyons pessimistes face à la capacité de l'élève de découvrir par lui-même l'essentiel de ce qu'il doit apprendre. Sans doute est-ce, d'abord, parce que nous ne sommes pas encore à l'aise dans notre rôle renouvelé de professeur; il ne s'agit pas, en effet, d'abandonner l'élève à ses seules ressources mais d'être, à ses côtés, un étudiant spécialisé, un chercheur-conseil. Peut-être, aussi, est-ce parce que nous mettons au compte de notre capacité intellectuelle ce qui n'est qu'une supériorité due aux connaissances accumulées. Vis-à-vis des possibilités de l'élève, il vaudrait certainement mieux pécher par excès de confiance que par excès de défiance.

### LE COURS MAGISTRAL

Plusieurs professeurs sont encore tiraillés entre le sentiment de leur inutilité, lorsqu'ils ne donnent pas de cours magistraux, et le même sentiment d'inutilité, lorsqu'ils en donnent. Dans le premier cas, nous perdons ce « sentiment d'importance » que procure l'exposé fait devant un groupe attentif et nous « retombons » dans un rôle plus obscur, celui de conseiller occasionnel: nous avons l'impression, parce que nous n'avons pas tout dit, qu'il ne s'est rien dit. Dans le second cas, alors qu'un ou plusieurs exposés sont demandés par les élèves ou requis par les circonstances, nous pouvons aussi avoir le sentiment de parler un peu pour rien, étant donné que c'est avant tout le travail accompli par l'élève qui compte. Dans les deux cas, notre sentiment est évidemment mal inspiré; mais il faudra sans doute encore quelque

temps avant que nous puissions intégrer correctement et sans effort le cours magistral dans une pédagogie non-directive.

#### LE PROGRAMME

Apparemment, c'est-à-dire en regard des directives officielles, les programmes, du moins en français, ne posent plus de problèmes; ils sont assez souples pour que chaque département ait la possibilité de les adapter à sa pédagogie. En pratique, cependant, nous traînons individuellement des préjugés plus ou moins marqués vis-à-vis des auteurs considérés traditionnellement comme indispensables; il nous arrive encore d'affirmer ou de penser, par exemple, qu'il est inadmissible qu'un élève termine ses études collégiales sans avoir

étudié Flaubert ou Corneille ou... Si de tels jugements nous traversent l'esprit, c'est que nous n'avons pas encore réduit le programme à son rôle d'instrument, et qu'au contraire il demeure une sorte de fin à laquelle les élèves devraient se plier forcément. Une telle conception du programme rend évidemment difficile une pédagogie centrée sur l'élève.

Comme on l'a vu brièvement, nos convictions profondes ont une influence directe sur notre pédagogie, et il n'est pas toujours aisé de savoir exactement à quoi nous en tenir sur notre propre compte; mais en essayant, ainsi que nous venons de le faire, de rendre toujours plus explicites nos méthodes et nos attitudes, nos principes et nos jugements, nous pouvons espérer qu'à la fin la théorie et la pratique seront réconciliées •